

EL TRABAJO CON FAMILIA, UN OLVIDO EN EL SER Y EL HACER DE LOS/AS MAESTROS/ AS: UN ASUNTO DE POLÍTICA

*ZULEMA ELISA RODRÍGUEZ TRIANA**

Recibido: 05 de julio de 2008

Aprobado: 28 de julio de 2008

Artículo de investigación

* Profesional en Desarrollo Familiar; Mg. Educación; Doctorante en Ciencias de la Educación; Docente, Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas, Manizales – Colombia. E-mail: zert@une.net.co

Resumen

Este artículo da cuenta de cómo el olvido del trabajo con familia en el ser y el hacer del/la maestro/a, más que ser un asunto de la individualidad, por el deseo de los actores de la educación, es consecuencia directa de la ausencia de claras políticas sociales en el campo, educativo en el cual la “familia” se reconozca como un asunto científico que debe ser abordado en los procesos de formación y de actuación de los/as maestros/as. Situar los asuntos de familia en el ser y el hacer del/la maestro/a, desde planteamientos de política, se constituye en una alternativa posible para avanzar en la relación familia-escuela como estrategia para dinamizar los procesos de formación de los niños y las niñas, teniendo como base maestros/as sensiblemente formados/as para enfrentar esta realidad social y constitutiva del mundo escolar.

Palabras claves: familia, maestro/a, educación, trabajo con familia.

WORKING WITH THE FAMILY, AN OBLIVION IN THE TEACHERS' DUTY: A POLITICAL ISSUE

Abstract

This article talks about how working with families has been forgotten as part of the teacher's¹ duty. More than being a matter of individualism and willingness on behalf of the educators, it is a direct consequence of the lack of concrete social policies in the educational field, in which the “family” is recognized as a scientific issue that should be encompassed in the formation processes of teachers. Locating family issues within the teachers' duty, from a political point of view, is regarded as a possible alternative in order to advance in the school-family relationship as a strategy to stimulate the formation processes of children; with sensibly formed teachers as the basis for facing this social and constituent reality of schooling.

Key words: family, teacher, education, work with the family.

¹ In this article, the term teacher involves men as well as women whose job is to stimulate and accompany schooling processes.

Introducción

Al ser la familia un agente fundamental en el desarrollo de los sujetos, se convierte en grupo de referencia para que otros agentes, que también propenden por este fin, la incorporen en el desarrollo de sus funciones. Tal es el caso de los/as maestros/as, a quienes desde la escuela se les demanda la creación de estrategias que permitan la vinculación de las familias en los procesos escolares.

Bajo esta perspectiva, en el ser y el hacer del/la maestro/a se implica, de manera directa e indirecta, el trabajo con familia; función que, generalmente, se realiza de manera empírica, debido a que no se le prepara ni teórica ni metodológicamente para asumir esta responsabilidad, porque se cree que este es un asunto que se puede atender desde el sentido común, desconociendo con ello la tradición teórica que los estudios de familia tienen.

En las políticas educativas de Estado, caso de Colombia, específicamente en la Ley 115/94, se considera el significado de la participación de las familias en los procesos escolares, donde la familia incluso es asumida desde una visión judeocristiana². Sin embargo, no se materializan programas ni proyectos que permitan que los/as maestros/as asuman este compromiso en su accionar docente. Lo más próximo son las escuelas de padres, que de igual forma se orientan en una concepción de familia tradicional y disfuncional³, a la cual se le otorga un carácter metodológico de capacitación, más que de formación, con una visión sesgada de género, donde la responsabilidad se le otorga, principalmente, a las maestras.

Se considera que existen tres razones fundamentales por las cuales los/as maestros/as no asumen el trabajo con las familias en sus discursos y prácticas:

- ⊗ Falta de capacitación para trabajar con las familias e involucrarlas en los currículos de la escuela.

² Se asume la familia desde una mirada sacralizada en la que el amor, el matrimonio y la procreación se constituyen en aspectos fundamentales. Se mantiene la idea de “la sagrada familia” o “conyugal”; conformada por un padre, una madre y los hijos; considerada la mejor alternativa para dar respuesta a los procesos sociales dado que contribuye a estabilizar las emociones de los individuos, a responder a la división del trabajo por sexos y a contribuir con la organización económica del sistema social. Se identifica una familia sustentada en el patriarcado donde el hombre, padre, es el encargado de la autoridad, la manutención y la proveeduría, y la mujer, madre, es la responsable de la crianza y socialización de los hijos, así como de la atención de los asuntos domésticos del hogar. Se infiere la separación entre el espacio privado y el espacio público, donde el primero corresponde a la mujer y el segundo por derecho propio a los hombres. A la familia se le concede la función de formación en valores morales, espirituales y éticos.

³ La familia disfuncional es aquella que no está dentro de los parámetros enunciados en la concepción judeocristiana. La disfuncionalidad implica también reconocer en la familia solo los problemas o patologías que presentan en sus relaciones, negando de esta forma la posibilidad que tiene la familia de pensar y reflexionar su vida y de emprender proyectos que respondan a sus intereses y expectativas.

- ⊙ Falta de incentivos al cumplimiento de esta función, que puede incluir el tratamiento salarial y los estímulos profesionales y académicos.
- ⊙ Considerar este trabajo como una imposición, en la que se desconocen sus propias realidades de vida.

Esta lectura de familia, y con ella su vinculación en los procesos escolares, hace que para el/la maestro/a el trabajo con ella, pese a reconocer su importancia, no se constituya en parte fundamental de su ser y hacer, sino, por el contrario, una imposición.

Con todo lo anterior puede considerarse que el olvido inconsciente del trabajo con familia en el ser y el hacer de los/as maestros/as, responde en parte a la ausencia de políticas educativas y de formación docente en lo que a familia se refiere. Las propuestas de intervención de los/as maestros/as con las familias, deben abarcar varios niveles para que sean efectivas: escuelas normales, universidades, centros de formación del profesorado y centros escolares; en los que se garantice el abordaje de familia a partir de las construcciones teóricas y metodológicas que sobre este grupo social se han construido desde disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, entre otras. Pero este propósito debe formalizarse a través de políticas educativas que permitan la gobernabilidad y, de esta forma, se hagan efectivas en el diario vivir de los/as maestros/as.

Las consideraciones anteriores son las que orientarán el desarrollo del presente artículo; además, hacen parte constitutiva de uno de los hallazgos del proceso de investigación titulado: "Si de familia se trata: una lectura desde el ser y el hacer del/la maestro/a", cuyo objetivo general se orientó a develar las representaciones sociales de familia para un grupo de maestros/as de un municipio del departamento de Caldas - Colombia. Trabajo realizado desde el método hermenéutico, el cual posibilitó identificar y comprender las palabras, sentimientos y acciones manifiestas por los docentes y desde ahí realizar la interpretación. Esta última considerada como "el eje del significado, que se convierte en un proceso formativo en el cual los significados se utilizan y se revisan para orientar la acción humana en la interacción social, que precisamente es el contexto en el cual los significados se producen desde el sentido de las posibles interpretaciones" (Blumer, citado por Ghiso, s.f.: 67).

El trabajo con familia: una propuesta desde la educación

Referirse a "familia" como realidad social se vuelve un tema complejo y para algunos escurridizo. Su proximidad con la vida humana la hace, en ocasiones, un asunto de sentido común, donde la experiencia se convierte en el único

indicador necesario para describir los procesos y las formas de organización que se desarrollan en su interior. Sobre familia se han planteado diferentes reflexiones, por ejemplo, se designa como el núcleo central de la sociedad, base del desarrollo de los sujetos, agente primario de socialización, unidad económica de cooperación, acompañante en los procesos de configuración de la personalidad, ámbito de relaciones y referente para la construcción de prácticas y discursos. Pero también se ha dicho que se constituye en un escenario de poder y de exclusión, en la sede de la violencia y la opresión cotidiana que perpetúa formas de inequidad. Estas diferentes formas de entender y adjetivar la familia están relacionadas con la multiplicidad de formas de organización familiar propias de los procesos de cambio y transformación social que, sin duda alguna, hacen presencia en las dinámicas y estructuras familiares.

No obstante, a pesar de las diferentes controversias y al margen de consideraciones ideológicas o morales, la familia, cualquiera sea su forma de organización, sigue cumpliendo funciones esenciales en la vida de los sujetos, y continúa teniendo un significado relevante ya sea como ámbito de referencia o como proyecto vital. Bajo esta perspectiva se define como escenario de intervención para diferentes instituciones, que en su haber promueven el desarrollo humano y desde allí consideran necesario acompañarse de este grupo social para lograr los objetivos propuestos.

Trabajar con las familias trasciende un proceso de intervención lineal fundado en la transmisión de saberes/contenidos para modificar comportamientos “no deseados”, donde las lógicas externas son el único referente de actuación de quienes se consideran expertos en el asunto. Trabajar con familia implica un proceso de encuentro y de reflexión nacido de las realidades particulares, donde las experiencias, las vivencias y las expectativas de vida sean la brújula que muestre el camino que hay que recorrer. Bajo esta última perspectiva emerge *la educación* como propuesta mediadora para reconocer la familia en su heterogeneidad, en su intersubjetividad simbólica, en sus propias cotidianidades y conflictos, y sobre todo en su capacidad para pensar su vida y transformarla. Es decir, una educación que, en palabras de Habermas, promueva un diálogo interactivo que “apunte a producir un tipo de acuerdo basado en normas compartidas antes que una mera agregación de preferencias autointeresadas, incorporando así ideas de solidaridad, lealtad, respeto mutuo y entendimiento social compartido” (Habermas, citado por Campbell, 2002: 223), sobre fundamentos de confianza y empatía

De esta forma, el trabajo con familia implica necesariamente un proceso de educación en el que se reconoce a este grupo social como agente fundamental para la estructuración del individuo humano como persona, y en el que se

asuma la diversidad, la heterogeneidad y la dimensión histórica que a ella la envuelve. El desarrollo de procesos educativos con las familias demanda lecturas críticas de realidad, al igual que actuaciones que trasciendan propuestas asistencialistas y redentoras en las que las familias son asumidas desde posturas idealistas donde lo simbólico y lo imaginario poco o nada son reconocidos. Así, el trabajo con familia no se da por las buenas intenciones y por acciones particulares; por el contrario, implica un proceso pensado y orientado bajo criterios de formación, donde los educadores deben reconocerse por su sensibilidad y por sus competencias conceptuales y metodológicas en lo que a familia se refiere.

En este escenario, la práctica educativa con familia es algo más que el simple hacer de quienes se llaman educadores familiares⁴; se constituye en un compromiso que implica también un pensamiento reflexivo y liberal de familia, de sociedad y de educación. Un profesional que, en palabras de Schon (1998), medie su trabajo en la discusión y el análisis y que no base sus conclusiones en fórmulas preestablecidas, sino que tenga la capacidad de afrontarlo a partir de la vida familiar, que debe asumir a partir de las comprensiones que los sujetos hagan de ella. El ser receptivos frente a los diferentes puntos de vista no presupone, como lo expresa Gadamer (1984), ni neutralidad ni autocancelación, sino el estar abiertos para comprender lo que el otro quiere decir.

Vincular las familias a la escuela: una responsabilidad atribuida al/la maestro/a y no contemplada en su formación

La preocupación por el desarrollo de los niños y las niñas ha hecho que el tema de la relación familia-escuela se convierta en un eje de interés, por considerarlo una estrategia válida para promover procesos de aprendizaje, de afectividad y de comunicación. En términos políticos de la realidad del país, la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 abrieron los espacios de participación de los padres y de las madres en el proceso educativo de los hijos con el fin de mejorar la calidad de la educación.

El requerimiento en las funciones formativas que tanto la familia como la escuela cumplen, ha llevado a que se demande permanentemente la interacción entre estos dos agentes educativos, quienes aunque tienen fines en común parecen caminar por senderos diferentes. Pero si bien la relación es significativa y completamente necesaria, se ha convertido en una responsabilidad directa de los/as maestros/as a quienes, por su carácter

⁴ Se utiliza como término genérico para denominar a profesionales de diferentes disciplinas que tienen en su ser y hacer el trabajo con familia.

de educadores, se les encomienda dinamizar estos procesos, olvidando, de esta manera, quién es un/a maestro/a, cuál es su realidad, cuáles son sus sentimientos y expectativas. Si bien la intención es comprender el trabajo con familia en el ser y el hacer del/la maestro/a, se hace importante entonces reconocer el significado de este actor de la educación.

La figura del/la maestro/a ha sido objeto de discusión durante mucho tiempo, y las controversias no terminan de ceder. Indudablemente hay razones para pensar y analizar permanentemente este papel, negarlo sería pretencioso en tanto sobre él o ella recae la responsabilidad de ocuparse del ser y del hacer ajeno.

En las teorías tradicionales de educación, la función del/la maestro/a se centra en ser emisor de conocimientos que permitan a los estudiantes acceder a un saber específico para insertarse luego al mercado laboral. Desde esta concepción, se generan las relaciones de verticalidad, cimentadas en la concepción de que el poder lo tiene quien posee el conocimiento y el saber; por tanto, el/la maestro/a tiene la investidura para guiar y orientar los procesos de acuerdo con sus criterios, muchas veces descontextualizados y fundados en la transmisión de conocimientos científicos. En este sentido, se hace referencia a un tipo de maestro/a que privilegia “el aprendizaje academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores” (Flórez, 1997: 32).

De otra parte, las propuestas centradas en el desarrollo humano conciben al/la maestro/a como la persona que, además de conocimientos, entrega valores, sentimientos, comprensión y afecto; que reconoce al estudiante como un ser integrante de un contexto y de una familia y que reconoce en esta última una fuente de desarrollo importante que tiene que contemplar dentro de su ser y hacer.

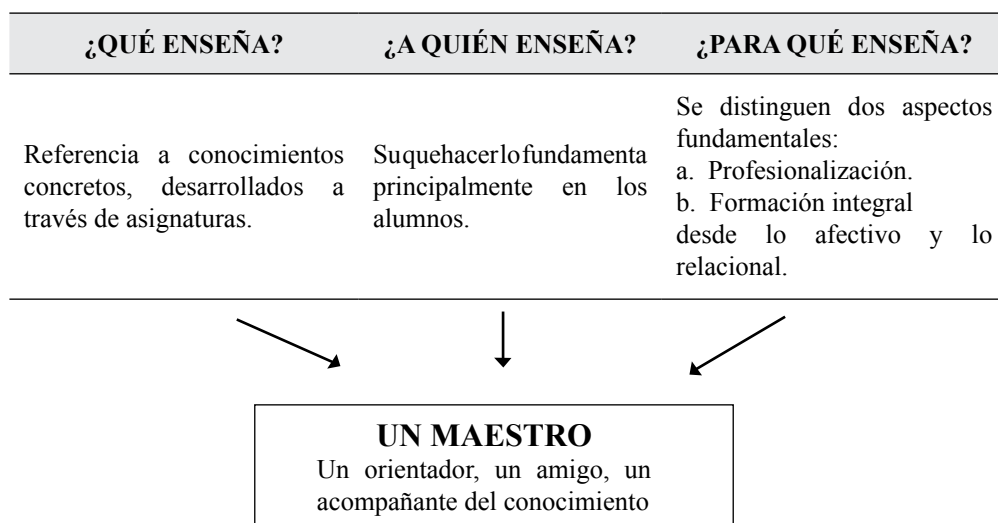
Esta última concepción reconoce de manera significativa elementos tanto de orden cognitivo como afectivo, elementos relacionales y de contexto que son fundamentales en cualquier proceso educativo; no obstante, siempre la función principal del ser y hacer del/la maestro/a se orienta hacia los estudiantes como sujetos protagonistas con quienes se desarrolla la labor. Si bien se reconoce el contexto como eje importante para comprender los procesos de aprendizaje de niños y niñas, pocas veces se involucran otros agentes como las familias y las comunidades para desarrollar procesos desde ellos y con ellos.

Para comprender el sentido de familia y del trabajo con familia en el ser y hacer del/la maestro/a, emergen cuatro preguntas fundamentales: ¿qué enseña un/a maestro/a?, ¿a quién enseña un/a maestro/a?, ¿para qué enseña

un/a maestro/a?, y de manera integradora, ¿quién es un/a maestro/a? (Vasco, C. 1999: 125). Las tres primeras, aunque parecen preguntas sencillas que implican respuestas sencillas, se constituyen en una realidad muy compleja porque comprende muchas dimensiones y responde a múltiples realidades.

Hacia el reconocimiento de la vivencia

Para los/as maestros/as presentes en el proceso de investigación que motivó este artículo, las respuestas a las preguntas referenciadas en el apartado anterior se dieron desprevenidamente y en sus palabras se observó la emoción y la pasión por su actuación docente. La generalidad de las respuestas se centró en:



Los elementos orientadores de este análisis se soportan en cada uno de los testimonios y expresiones de los actores de la investigación y en los planteamientos de Eloisa Vasco (1999) sobre el saber pedagógico, elementos significativos para comprender el quehacer del/la maestro/a al igual que el sentido asignado, en este caso, a las familias dentro de los procesos escolares y educativos que ellos y ellas lideran. De acuerdo con los planteamientos por ellos expuestos, se puede comprender que:

- a) Las respuestas generalizadas sobre ¿qué enseña? se centraron en materias particulares: matemáticas, español, geografía, álgebra, inglés, entre otras; ello para los/as maestros/as ubicados/as en colegios

con varios profesores; mientras que aquellos situados en escuelas unitarias o de dos profesores respondían: “*todas las materias*”. En este sentido, la enseñanza se centra en conocimientos especializados fundados en el campo científico y que de alguna manera el docente tiene la responsabilidad de conocer de modo más o menos profundo. Se significa “la enseñanza” como los contenidos que se proponen y que responden a unos lineamientos establecidos en el proyecto educativo y en el marco general de educación. No obstante, y de considerable apreciación, los/as maestros/as coinciden en afirmar que “en medio” del desarrollo de los contenidos se da el espacio para “*enseñar aspectos importantes para la vida*”, que hacen referencia a comportamientos y actitudes que se deben tomar ante diferentes situaciones que se presentan; es decir, exaltan una formación en valores, la cual, aunque no está planeada formalmente, sí se desarrolla en el contexto de la clase o fuera de ella. Otros, por su parte, exponen que como razón de su propuesta pedagógica pueden tomar ejemplos de la vida cotidiana para explicar un contenido particular. A pesar de estos últimos planteamientos, es claro que inconscientemente los actores hicieron referencia, en forma directa, a que su enseñanza se centra en las materias o contenidos que orientan.

b) Una dimensión a la cual los/as maestros/as conceden gran importancia es a la pregunta ¿a quién enseña? La relación más inmediata para estos actores, son sus estudiantes a quienes refieren sentimientos de afectividad y compromiso; sus expresiones, evidentes todas, dejaron ver el reconocimiento a sus alumnos como seres importantes en el desarrollo de su quehacer. En la identificación de sus estudiantes contemplan dos aspectos importantes y relacionados entres sí:

- El primero, orientado al reconocimiento de las individualidades de los niños, las cuales definen sus procesos de aprendizaje y de comportamiento;
- El segundo, orientado a la consideración sobre el factor sociocultural que es igualmente influyente en los procesos de desarrollo de los alumnos. En este contexto incluyen a la familia como agente fundamental, reconocen que es importante conocer y comprender la realidad familiar para así igualmente comprender algunas actitudes y comportamientos. A pesar de la valoración dada al contexto familiar, no se incluye a la familia como sujeto de sus enseñanzas, desconociendo que los aprendizajes de los niños influyen de manera significativa en la vida familiar. Claro está, como se ha planteado en apartes anteriores, que el conocimiento e inserción de la familia en los procesos escolares no es tarea fácil para los/as maestros/as.

- c) Un elemento importante en las funciones del /la maestro/a está en la finalidad de los procesos que desarrolla; en este aspecto, los actores de la investigación dieron sentido desde dos aspectos importantes:
- Para la preparación en el manejo de competencias cognitivas que les permitirá a los alumnos desempeñarse en una actividad en particular; de esta manera se encuentra una relación personal con los contenidos que enseña.
 - Un elemento central que aparece en las expresiones sobre “el para qué de su función docente”, alude a la formación, donde los/as maestros/as consideran que su función debe privilegiar el desarrollo de personas íntegras, sensibles, éticas y comprometidas con la sociedad. En este sentido, aparece una distancia con las respuestas a la primera pregunta, donde la enseñanza es la base central del desarrollo; y no sólo por ello, porque las respuestas pueden ser, aparentemente, desprevenidas, sino porque no se expresa con claridad la inserción de la propuesta formativa en el desarrollo de las asignaturas.

En cada una de las preguntas y respuestas se descubrió la razón del ser y hacer del/la maestro/a; pero tal vez donde se percibió mayor expresividad y cercanía fue en la referida a ¿“quién es un/a maestro/a?”. En cada una de las palabras se encontró compromiso y significancia a la labor desarrollada, identificándose ante todo una concepción de educación integral donde confluyen elementos cognitivos, éticos, afectivos y relacionales; todos estos aspectos encaminados hacia los estudiantes como sujetos centrales de su proceso.

“Eje fundamental en una educación, es la persona encargada de proyectar una imagen para que sus estudiantes sigan un camino bien, somos los segundos padres de ellos, somos un modelo y así debemos proyectarlo”. E12⁵.

“Es el que enseña y guía a sus alumnos, no sólo brinda conocimientos sino que educa integralmente. Debe dar ejemplo de vida a los alumnos... enseñar para la vida”. E33.

“Es un guía, un orientador, un pacificador, que todo lo haga con amor, debe ser un amigo del saber, es quien enseña con ejemplo, con transparencia; hay maestros que saben mucho pero no saben llegar a la gente. La cualidad de un maestro es ese carisma de saber llegar, de saber compartir y entregarse a los demás a través de ese conocimiento”. E3.

⁵ La nomenclatura hace referencia al número de la entrevista realizada.

Analizando las respuestas dadas se encuentra que el papel de la familia no aparece explícito en la razón del ser y el hacer del/la maestro/a. En efecto, en la literatura consultada tampoco emerge como sujeto constitutivo en la función docente. Si bien se plantea una formación integral y se hace referencia al contexto, se desconoce, por un lado, que los procesos educativos se solidifican desde la realidad de los niños y niñas, donde las familias son agentes socializadores y se requiere de su alianza y acompañamiento para lograr procesos de educación integral; y por el otro, que las propuestas educativas inciden directamente en los procesos familiares, lo cual indica que las familias son también sujetos de las enseñanzas dadas a los estudiantes.

Lo más cercano para los/as maestros/as, en términos del trabajo con las familias, está dado por la implementación de “las escuelas de padres⁶”, las cuales se constituyen en una práctica importante para vincular a las familias en los procesos escolares y así contribuir a la formación de éstas, de tal manera que se proyecte en la comunidad escolar. De acuerdo con los planteamientos de la normativa existente, esta estrategia se concibe como “una serie de acciones orientadas bajo la responsabilidad de la comunidad educativa, a las cuales asisten los padres de los hijos que están matriculados en el plantel” (Duque, 1991: 11). En este sentido, es a los/as maestros/as a quienes se les delega la responsabilidad de cumplir esta función y de incluirla en sus propuestas de trabajo.

Si bien la propuesta de las escuelas de padres se incluye en los Proyectos Educativos Institucionales, su aplicación en los procesos cotidianos se vuelve compleja, en tanto se convierte en una práctica que no responde a las condiciones reales de los centros educativos y de los/as maestros/as. No es un trabajo de continuidad en tanto las condiciones no lo permiten; de un lado, muchas familias no participan, y de otro, el tiempo del/la maestro/a es limitado, su jornada de trabajo es de dedicación exclusiva a la enseñanza⁷ con los niños, por lo que la planeación de otras actividades requiere de presencialidad en horas adicionales a su jornada, espacios que ya tienen dispuestos para estudio, dedicación a sus familias u otras labores.

⁶ En Colombia el Ministerio de Educación Nacional, por Decretos 088 de 1976 y 1419 de 1978, recomienda la organización, estructuración y puesta en marcha del programa de Escuela de Padres, como actividad directa de la comunidad educativa. Se busca comprometer en forma particular a los “padres”, es decir, a los papás y a las mamás para que adquieran información sobre elementos de sicología, nutrición, relaciones interpersonales, recreación, derecho de familia, entre otros, con el fin de que puedan proyectar estos conocimientos en el cumplimiento de sus roles paternos y maternos; es decir, lograr con sus hijos e hijas una educación integral.

⁷ La enseñanza es “la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), junto con uno de los dos sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)-alumno(s), de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera. Considero la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (Vasco, Carlos. 1999: 112).

A partir de las expresiones dadas por los actores de la investigación, se consideran cuatro razones fundamentales por las cuales no incorporan a las familias en los procesos curriculares:

- a. La falta de capacitación para trabajar con las familias y para involucrarlas en los currículos de la escuela, más allá de lograr su presencialidad.
- b. La falta de incentivos al cumplimiento de esta función, que puede incluir el tratamiento salarial y los estímulos profesionales y académicos.
- c. El considerarla una imposición, en la que se desconocen sus propias realidades de vida y los contextos particulares donde desempeñan su labor.
- d. La apatía de algunas familias para insertarse en los procesos de la escuela desmotiva la voluntad de los/as maestros/as.

Reflexión final

Dentro de las poblaciones con cercanía a los asuntos de familia, se encuentran los/as maestros/as, quienes de manera directa o indirecta la deben retomar en su hacer en los procesos de formación que acompañan con estudiantes. En su relación inmediata con las familias, los/as maestros/as constituyen una población a la que social e institucionalmente se le demanda acompañarse de ellas para lograr la integralidad propuesta por la educación; sin embargo, pocas veces se profundiza en sus sentimientos, percepciones y significados frente a la familia, aspectos que de manera propia demarcan su actuación en lo que a este grupo social se refiere.

Vasco, E. (1999) expresa que al/la maestro/a se le están haciendo exigencias de trabajo con la comunidad y la "familia" que pueden ser contradictorias y causarle mucha incertidumbre; en tanto, según ella, por un lado, se le reclama que reflexione sobre su labor de enseñar y que se preocupe por la construcción de un saber pedagógico y, por el otro, se le pide que sea promotor en el desarrollo de las familias y de la comunidad. La autora considera, además, que los/as maestros/as pueden y deben colaborar con los procesos de promoción comunitaria y "familiar", pero que en ningún momento pueden cumplirse ni plantearse en detrimento de la misión principal de la enseñanza.

Contrario a este planteamiento, y como resultado de la reflexión que emerge de la investigación, se considera que la familia debe ser un agente reconocido en los procesos educativos construidos desde la escuela; no se trata de verla como un agregado al que hay que llamar para establecer correctivos o para

colaborarle en determinadas situaciones. Si se considera que la función del/la maestro/a es la "enseñanza", se hace necesario e imprescindible incluir las familias como agentes constitutivos en el desarrollo de los estudiantes; no hacerlo es fundamentar propuestas descontextualizadas que no parten de principios de realidad, lo que llevaría, en efecto, a una práctica de la enseñanza en su sentido tradicional de llevar un conocimiento a quien no lo tiene, en otras palabras, de entregar y depositar saberes de manera lineal, no dialógica, ni reflexiva.

En el país no existe una política explícita sobre la inserción de la familia en los procesos curriculares de las escuelas; literalmente aparece referenciada, como se mencionó en un apartado anterior, en la Ley 115/94; incluso con una concepción de familia desde el punto de vista pragmático y tradicional. No hay una propuesta que contenga los fundamentos y lineamientos para el trabajo con familia.

En este sentido, el hecho de que aparezca tácitamente en la Ley "crea la ilusión de que lo que se dice o está escrito, se está haciendo efectivamente, se piensa que por referencia a la normativa, al deber ser establecido por ésta, se genera la propuesta" (Cárdenas, 2000: 183); no obstante, poco se sabe acerca de las realidades particulares de los/as maestros/as y de las escuelas en las que están involucrados/as, por lo que se orienta hacia un ideal y no se visibilizan propuestas concretas.

Otro aspecto importante lo constituye la formación del profesorado. No se puede hacer referencia a lograr la participación de las familias en los procesos escolares, sin una formación de los/as maestros/as como dinamizadores/as de las propuestas, donde se pongan a disposición conocimientos y estrategias que faciliten esta labor. Aguilar (2001a) considera que las propuestas de intervención para que sean efectivas deben abarcar varios niveles: escuelas normales, universidades, centros de formación del profesorado y centros escolares; en los que se garantice el abordaje de familia a partir de presupuestos teóricos y metodológicos que contribuyan a su comprensión e la intervención.

Involucrar a las familias, a través de un trabajo directo, implica necesariamente disponibilidad de tiempo por parte de los/as maestros/as y el reconocimiento de sus particularidades de vida; aspectos que no se tienen en cuenta cuando se les demanda la generación de estrategias para involucrar a las familias en los procesos escolares.

Es bien cierto con lo dicho hasta el momento, que el olvido del trabajo con familia en el ser y el hacer del/la maestro/a, más que ser una situación creada

desde los actores, es un asunto de política, y en este caso, de las políticas educativas en las que se ha dejado de lado la perspectiva familiar, no obstante incluir a las familias como asunto fundamental de la educación, y en especial de escuela. Es necesario, entonces, que las cuestiones de familia, con todo lo que ello implica, se incorporen dentro de las políticas educativas a partir de decisiones, estrategias e instrumentos (programas y proyectos) que permitan que realmente sea un eje de desempeño de los/as maestros/as, y no un agregado en su función.

Se requiere que desde el Estado se tomen decisiones y se creen acciones que le garanticen a los/as maestros/as las condiciones necesarias para trabajar con familias, a través de la formulación y diseño de propuestas concretas, de la asignación de recursos que las hagan posibles y de la materialización en las prácticas en la que se incluyan, además, procesos de acompañamiento y evaluación.

En términos de políticas sociales, la inclusión de los asuntos de familia en el campo de las políticas educativas, según Harding (1996), puede considerarse una política en perspectiva en la que el tema de familia queda incluido en un campo determinado; dejando ver de esta manera una influencia mutua en la que, de una lado, se le da piso político al tema de familia y, de otro, se enriquece el campo político de la educación; aspectos que permitirán el logro de la tan importante y anhelada formación integral de los sujetos a partir de la relación familia-escuela; y con ella de un/a maestro/a preparado/a y sensibilizado/a para actuar.

En síntesis, el trabajo con familia como un aspecto constitutivo en el ser y el hacer del/la maestro/a debe trascender las fronteras de la responsabilidad, la motivación y la necesidad individual para convertirse en un asunto de tratamiento político y de política, en el que se reconozca el tema de familia desde un estatus científico con todas sus implicaciones teóricas y metodológicas, y en el que se posibiliten condiciones claras y contextualizadas para que los/as maestros/as lo incluyan en su actuación cotidiana.

Bibliografía

- AGUILAR RAMOS, María Carmen. (2001a). *Concepto de sí mismo. Familia y Escuela*. Madrid: Dykinson.
- _____. (2001b). *Educación Familiar ¿reto o necesidad?* Madrid: Dykinson.
- CAMPBELL, Tom. (2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- CÁRDENAS, Antonio Luís. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio: Magisterio.
- DUQUE YEPES, Hernando. (1991) *La vida en familia: escuela de padres*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- FLAQUER, L. (2000). *La política familiar en una perspectiva comparada*. Barcelona: Ariel.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- FRAILE, Eduardo. (2000). "La familia". En: *Manual de Sociología*. Universidad de Valladolid. Valladolid: Caja Duero.
- GADAMER, H. G. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- GHISO, Alfredo. (s. f) *Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en Espacios Escolares*. Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó. s.f.
- HARDING, L. (1996). *Family, state and social policy*. London: MacIllan.
- JODELET, Dense. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.
- LA REFORMA EDUCATIVA. (1994). *Ley General de educación y Ley 60 de 1993*. Bogotá: FECODE.
- PALACIO VALENCIA, M. C. (2004). *Familia y Violencia Familiar. De la Invisibilización al compromiso político*. Manizales: Universidad de Caldas, Departamento de Estudios de Familia.
- RODRÍGUEZ TRIANA, Z. (2007). *Si de familia se trata: Una lectura desde el ser y el hacer del maestro. Investigación: Representaciones sociales de familia para los maestros*. Manizales: Universidad de Caldas, Departamento de Estudios de Familia.
- SCHON, Donald. (1998). *El Profesional reflexivo*. España: Paidós.
- VASCO U., Carlos Eduardo. (1999). "Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica". En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- VASCO MONTOYA, Eloisa. (1999). "El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía". En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.